

日本人 EFL 学習者の L2 自己と英語学習の関係性

Examining Relationships Between Japanese EFL learners' L2 Self and English Learning

今野 勝幸*

Katsuyuki KONNO

The concept of the L2 self has attracted attention of researchers of language learning motivation, ever since it was introduced to the study of second language / foreign language teaching and learning. Although previous studies proposed insightful research findings, not many of them has discussed how L2 self is important to Japanese EFL learners' language acquisition processes. Considering this, the purpose of this study was to obtain empirical evidence of the importance of Japanese EFL learners' L2 self on their English learning, by comparing with the importance of intrinsic and extrinsic motivation. A questionnaire was administered to 140 university students to measure their levels of L2 selves, intrinsic motivation and extrinsic motivation. As the result of regression analysis, it was found that the ideal L2 self predicts these learners' effort expenditure in English learning and willingness to contact with the community of the target language. It was concluded that the ideal L2 self plays a significant roles for Japanese EFL learners.

1. はじめに

第 2 言語 (L2) 習得研究 (second/foreign language acquisition; SLA) の分野において, 新たな L2 学習動機づけの枠組みである L2 自己 (Dörnyei, 2005) が注目されている。それまでは Gardner (1985, 2001) が提唱する統合的動機づけ (Integrative motivation) の枠組みが L2 学習者の動機づけを考える際の主流の理論であったが, この理論を元に様々な動機づけ理論を応用して発展させたものがこの L2 自己である。統合的動機づけは, L2 学習者がある目標言語を学ぶ際に, その言語のコミュニティに自身のアイデンティティを同化させ, 一員になりたいという目的が動機づけの根源であるとみなしていた。現在は少々事情が異なるが, 当時は目標言語コミュニティが隣接した限られた地域でなくてはその文化や人々と触れ合うことが難しいと考えられていたため, それ以外の地域の言語学習者の動機づけにはなり得ないとの批判が一般的であった (Crookes & Schmidt, 1991)。

一方で, L2 自己は, 目標言語コミュニティの一員ではなく, 学習者自身が理想とする目標言語使用者像になりたいという思いが言語学習動機づけの源泉であると考えられる理論である。理想像の対象には例えば, 英語を流暢に話す教室内の英語教師なども含まれることに加え, 英語はもはや英語圏のみの言語ではないという考え方もある (Lamb, 2007)。そのため統合的動機づけよりも柔軟で, より広い地域の言語学習環境における動機づけを捉えることが出来るという点で, 時代に合った理論的枠組みと言える。

Dörnyei (2005) が提唱する L2 自己理論の枠組みは, 3 つの要素によって構成されている。1 つは L2 理想自己 (ideal L2 self) であり, 「現在の L2 自己」と「理想の L2 自己」のギャップを埋めたいと思う欲求による言語学習動機づけ要因を指す。理想とする L2 自己には, 例えば「英語を流暢に話す英語教師」や「国際学会で, 英語で発表する研究者」などが該当する。つまり, L2 理想自己とは, 理想の L2 自己へのギャップを埋めるために英語を学習する, というドライブであると言えるだろう。

一方, L2 義務自己 (ought to L2 self) とは, L2 理想自己と同様にある自己を追求しようとする際の動機要因である。しかし, その場合の自己は他者の期待に答えようとした, もしくは予想されるネガティブな結果を避けようとした結果から生まれるものである。例えば, 両親に「英語くらいは話せないといけない」と言われたことが英語学習の主な理由である場合, その英語学習に向くドライブも追求する自己も義務的で他律的であり, 不安などを高めてしまう恐れがある (Papi, 2010)。

最後は L2 学習経験 (L2 learning experience) であるが, 教室内の環境や学習経験に密接な動機であり, 学習行動を直接的に導く要因として考えられている。そのため, 2 つの L2 自己要因とは性格が異なる動機要因である。

L2 習得の成否を考えた場合, 一般には, L2 理想自己が重要であることが実証されている (e.g., Ryan, 2009; Taguchi, Magid, & Papi, 2009)。また, 近年では L2 理想自己は教室内の指導により発達する可能性が示されており

2014 年 2 月 28 日受理

* 総合情報学部 人間情報デザイン学科

(Konno, 2011; 2014), 注目度は高まる一方である。Yashima (2009) が述べるように, 例えば諸外国で働くなどの「～のようになりたい」という明確なイメージや理想を持ち, それらのイメージや理想が「英語力」を求めるからこそ人は英語の学習を開始し, 継続する。つまり, そのような理由により人は言語学習に動機づけられる。現在の日本でも顕著であるが, なんとなく「TOEIC で〇〇点が必要だ」という外的に与えられる社会的要求だけでは, 学習を開始するかもしれないが, 継続させるのが難しい。究極的に言えば, 「～になるために/～をするために」というイメージが欠けると動機づけにはならない。Dörnyei (2005) が指摘するように, オリンピックアスリートなども, 日々自分がオリンピックの舞台上で活躍する姿を想像して辛い練習を乗り越えていることを考えても, 「～になりたい」という理想やイメージは重要であることが分かる。しかし, L2 自己が外国語学習のどのような側面に, どう影響するのか, という点はあまり議論がなされていない。L2 自己の重要性は指摘されるものの, それを手放しで受け入れる前に, 実質的に日本人学習者の英語学習に何をもたらすのかをもう少し議論する必要があるだろう。

例えば, L2 理想自己は, 既に述べたように, Gardner (1985) が提唱する統合的動機づけ, とりわけその主要構成概念である統合度 (Integrativeness) や態度 (attitude) に近い概念である (Dörnyei, 2005; Ryan, 2009)。そのため, 両者は学習者を言語習得に導く動機づけ要因であると言えるだろう (Masgoret & Gardner, 2003)。

一方, 他の動機づけ概念と比較すると, Gardner (1985) が提唱する動機づけ概念には別な特徴が見えてくる。例えば, Noels (2001) は統合度の中心的な要素である, 統合的志向 (integrative orientation) と Deci and Ryan (1985) による内発的動機づけ (intrinsic motivation)¹ が言語習得の何を予測するのかを, スペイン語を学習する英語母語話者と対象とした回帰分析の結果を基に比較した。結果として, 内発的動機づけは学習環境に即した要因 (例えば言語学習の遂行強度や, スペイン語学習を続ける意思) を予測することが明らかとなった。一方, 統合的志向は, 学習環境に即した要因よりも, スペイン語コミュニティへの接触の度合いなどへの予測度合いが強かった。このことから, Noels は内発的動機づけと統合志向に相関関係はあるものの, 両者は根本的に異なる性質を持つ動機要因で, 前者は学習に直接的に関わる要因に, 後者は言語習得にまつわる社会文化的要因に強く関係していると述べた。

これらの直近の学習環境に即した要因と, 社会文化的要因という2つの「動機づけられた言語学習要因」は, 日本の英語学習状況にも大きく関わると考えられる。例えば, 日本の英語教育には2つのゴールがある (Yashima, Zenuck-Nishide, & Shimizu, 2004)。1つは高い英語能力を身に付け TOEIC などの英語資格試験で高い得点を取ったり, 受験に合格したりすること, もう1つは英語を駆使

して国際的に活躍する人間になることである。Noels の研究における要因を例に取り上げると, 前者の達成には遂行強度や言語学習継続の意思が, 後者の達成には目標言語圏のコミュニティと接触する姿勢が大きく関係する。これら2つの異なる要因をどのように追求するのが問題となっていると言えるだろう。

以上を考慮した上で, 目標言語コミュニティが隣接しない地域では, 統合的動機づけよりも適切に学習者の動機づけを捉えられると考えられている L2 理想自己は, 学習環境や社会文化的な要因に関わるのかを考える必要がある。Noels (2001) の見解を基にすると, L2 理想自己と内発的動機づけの比較に限れば, 後者の方が少なくとも学習を進める上での動機づけにはより大きな役割を担う可能性がある。一方, L2 理想自己を含む L2 自己理論は, Gardner (1985) が提唱する統合的動機づけとは異なる概念であるが, 類似した性格を持つと考えられている。そのため, Noels (2001) で見られた統合的動機づけの結果と同様の傾向を示すことも十分に考えられる。

上記のことを踏まえ, Noels (2001) に倣い, 本論では L2 自己と内発的動機づけが日本人学習者の英語学習を促進するであろう, 学習環境と社会文化的側面に即した要因のどちらを予測するのかを検証することが目的である。それにより, 改めて日本人にとっての L2 自己にはどのような意義があるのかを検証する。

2. 調査手順

2.1 参加者

本研究では計 147 名の日本人大学生を対象に調査・分析を行った。参加者は必修の一般英語の授業を受講する情報学系, 栄養学系, 経営学系の学部 to 所属する大学 1 年生から 4 年生であった。

2.2 アンケート

本研究では, 先行研究に基づく 5 件法のアンケートを作成・実施してデータの収集を行った。動機づけ要因については L2 自己と内発・外発的動機づけに関する尺度を用いた。また, 学習環境に即した要因として英語学習努力, 社会文化的な側面に即した要因として国際社会への接触という2つの尺度を用意した。

L2 自己については Ryan (2009) と Taguchi et al. (2009) を参考に2つの尺度を用意した。内訳は, L2 理想自己 (4 項目; $\alpha = .71$; e.g., 「将来, 英語を使って仕事をしている自分を, よく想像する。」, 「もし夢がかなうのであれば, 私は将来的に英語を効果的に使えるようになりたい。」) と L2 義務自己 (4 項目; $\alpha = .81$; e.g., 「周囲からの期待にこたえるため, 英語の学習は必要だと思っている。」, 「まわりの友達が英語は大事だと思っているので, 私は英語を勉強する。」) である。

また, 内発的動機づけと外発的動機づけについては, 廣

森 (2006) と Noels, Clément, and Pelletier (1999) を参考に、次の 5 尺度についてそれぞれ 3 項目ずつ用意した。内発的動機づけ ($\alpha = .83$; e.g., 「英語の知識が増えるのは楽しいから。」 「英語を勉強するのが楽しいから。」), 同一視的調整 ($\alpha = .84$; e.g., 「自分の成長に役立つと思うから。」 「外国語が話せるようになりたいと思うから。」), 取入的調整 ($\alpha = .64$; e.g., 「英語を勉強しなければいけない社会だから。」 「英語を勉強するのは、まわりから期待されているような気がするからだ。」), 外的調整 ($\alpha = .56$; e.g., 「良い成績を取りたいと思うから。」 「将来、より良い仕事に就きたいから。」), 無動機 ($\alpha = .68$; e.g., 「英語は勉強しても、成果が上がらないような気がする。」 「私は英語を学習するのは時間の無駄だという気がする。」)。全て英語を学習する理由を問う形式の項目であり、数値が高いほど該当する動機が強いことを示す。

動機づけられた英語学習要因として、直近の学習環境に直接的に関わる「英語学習努力」と社会文化的な面に関わる「国際社会への接触」という 2 つの要因を測定した。前者は Ryan (2009) を参考に 4 項目 ($\alpha = .72$; 「学校に英語の授業がなかったとしても、私は他のところで英語を勉強すると思う。」 「私は、英語の勉強をとてものがんばっている。」) を使用し、数値が高いほど英語学習に対してより多くの努力を費やしていることを示す。国際社会への接触は、他国の人々と英語を使ってコミュニケーションを図る意思がどの程度あるのかを表す概念であり、Ryan に基づいた 4 項目 ($\alpha = .79$; 「私は英語を使って、他の国の人々と深く関わってみたい。」 「もし英語を上手く話すことができれば、他国の人たちと知り合えることができると思う。」) を用いた。

更に、L2 自己との比較要因として、Gardner (1985) による統合度と手段性 (instrumentality) を測定した。前者は目標言語文化のコミュニティにどの程度同化したいのかを、後者は英語学習を将来のキャリア等の達成手段としてどの程度捉えているのかを問う尺度である。前者は 3 項目 ($\alpha = .38$; 「英語は好きですか?」 「他国の文化や芸術等に触れるために、英語の学習はどの程度重要ですか。」), 後者は 6 項目 ($\alpha = .83$; 「英語の知識や能力を身につけることは、将来のキャリア形成に役立つと思いますか?」 「将来海外旅行をするときに英語が役立つと思いますか?」) を、Ryan (2009) を参考に作成した。これらを分析に組み込むことにより、L2 自己は日本のような EFL 環境に適しているかどうかを検証可能となる。

2.3 調査方法

上記の項目を含むアンケートは、全て通常の授業内に行われた。学生には、このアンケートは強制ではないこと、そして成績には関係がないことが伝えられた。また、回答への時間は十分に取られた。

2.4 分析方法

データの分析については、各変数間の関係性を検証するために相関分析を行った。加えて、本研究において分析対象とした変数の中で、どの変数がどの程度動機づけられた行動を予測するのかを検証するために、重回帰分析が行われた。具体的には、動機要因を独立変数、英語学習努力と国際社会への接触を従属変数とし、動機要因のうち、どの要因が従属変数を最も予測するのかを検証した。それぞれの独立変数と関係が強い変数をあぶりだし、内発/外発的動機づけと L2 自己のそれぞれの従属変数への役割を把握することが目的である。

3. 結果

3.1 記述統計値

表 1 は以降の分析に用いられた変数の記述統計値を示す。変数の多くはおおよそ 3.00 から 3.50 の間とほぼ平均的な数値を示しているが、内発的動機と英語学習努力の値は 3.00 を下回る結果となった。L2 理想自己の値も 3.15 とそれほど高いとは言えないことから、全体的に動機づけが高い学習者群とは言えない。また、道具性が高いため、英語学習に実利的な目的を見出している学習者群と言える。

3.2 英語学習と動機づけの相関

表 2 は英語学習努力、国際社会への接触と動機要因の相関係数を表す。英語学習努力については、L2 理想自己、内発的動機づけ、同一視的調整と強い相関関係にあることが示された。内発的動機づけ、同一視的調整と努力の関連性は、英語の学習理由が自己決定的であることがその後の学習成果を高める可能性を表しているといえるだろう。同一視的調整は外発的動機づけの一部であり、例えば Koestner and Losier (2002) が示すように、場合によっては内発的動機づけよりも強く学習行動に関連する重要な動機要因である。L2 理想自己と英語学習努力の関係からも、理想像を持ち、現在の自己像との間にあるギャップを埋めようとしている学習者は、英語学習に多くの努力をする可能性が示されたと言える。

国際社会との接触については、同一視的調整と L2 理想自己との相関が強かった。同一視的調整については、英語学習に個人的かつ成長的な価値を見出す学習者は、国際社会とも積極的に関わりたいと考える可能性を示していると言える。このことから、個人が英語学習に見出す価値は、国際社会との関わりに見出されていると考えられる。同様に、明確な L2 理想自己を有するほど、国際社会との関わりに積極的になることもこの結果から示されている。どちらの動機づけ要因も国際社会の中でのキャリアという視点を必ずしも含意していないが、この結果は、これらの要因に動機づけられている学習者は、英語を使って積極的に国際社会に関わる場面を想定できるようになることを示唆していると言える。

表 1

各変数の記述統計値

変数	N	M	SD	Min	Max	歪度	尖度
英語学習努力	147	2.67	0.71	1.00	4.50	0.03	-0.11
国際社会への接触	147	3.53	0.82	1.00	5.00	-0.42	0.16
L2 義務自己	147	2.61	0.85	1.00	5.00	0.22	-0.18
L2 理想自己	147	3.15	0.77	1.00	4.75	-0.23	-0.13
内発的動機	147	2.72	0.92	1.00	5.00	0.09	-0.28
同一視的調整	147	3.43	0.96	1.00	5.00	-0.45	0.17
取入的調整	147	3.10	0.85	1.00	5.00	-0.37	-0.09
外的調整	147	3.37	0.79	1.00	5.00	-0.19	0.17
無動機	147	2.65	0.82	1.00	5.00	0.31	0.12
統合度	147	3.20	0.70	1.67	5.00	0.09	-0.53
道具性	147	4.02	0.65	1.67	5.00	-0.83	1.27

表 2

英語学習行動と動機要因との関係性

	内発的 動機	同一視的 調整	取入的 調整	外的調整	無動機	L2 義務 自己	L2 理想 自己	統合度	道具性
英語学習努力	.65***	.65***	.46***	.23**	-.44***	.55***	.68***	.55***	.51***
国際社会への 接触	.54***	.72***	.40***	.17*	-.44***	.41***	.72***	.51***	.63***

表 3

英語学習努力を従属変数とした重回帰分析

	英語学習努力		
	R ² (Adjusted R ²)	β	p
Step 1	.38 (.37)		
統合度		.40***	.00
道具性		.31***	.00
Step 2	.56 (.55)		
統合度		.26***	.00
道具性		.00	.97
L2 義務自己		.24**	.00
L2 理想自己		.42***	.00
Step 3	.64 (.62)		
統合度		.14*	.04
道具性		-.04	.55
L2 義務自己		.24***	.00
L2 理想自己		.31***	.00
内発的動機		.29***	.00
同一視的調整		.08	.34
取入的調整		-.03	.72
外的調整		-.03	.62
無動機		-.06	.31

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

表 4

国際社会への接触を従属変数とした重回帰分析

	国際社会への接触		
	R ² (Adjusted R ²)	β	p
Step 1	.45 (.44)		
統合度		.26***	.00
道具性		.51***	.00
Step 2	.58 (.57)		
統合度		.14*	.03
道具性		.25**	.00
L2 義務自己		-.01	.91
L2 理想自己		.50***	.00
Step 3	.65 (.63)		
統合度		.05	.45
道具性		.19**	.01
L2 義務自己		.00	.98
L2 理想自己		.34***	.00
内発的動機		.05	.50
同一視的調整		.34***	.00
取入的調整		-.03	.70
外的調整		-.09	.17
無動機		-.03	.64

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.3 回帰分析

表3は英語学習努力を従属変数、動機づけ要因を独立変数とした階層的重回帰分析の結果を示す。本研究で取り扱った9つの動機づけ要因の中で見ると、L2理想自己、L2義務自己、そして内発的動機づけが学習努力の有力な予測要因であると言える。また、これらの要因ほどではないが、統合度も有意な予測要因であることが示された。

一方、表4は国際社会への接触を従属偏す、動機づけ要因を独立変数とした重回帰分析の結果を示す。相関分析の結果と同様に、L2理想自己と同一視的調整が有意な予測要因であることが分かった。また、道具性も有意な予測要因であることが明らかとなった。

4. 考察

本研究では、L2理想自己は日本人の英語学習にどのように関わるのかを、日本の英語教育が目指す2つのゴールを達成するために必要な要因である、直近の学習環境に即した要因(i.e., 英語学習努力)と、国際交流に関わる社会文化的要因(i.e., 国際社会への接触の意思)との関係性から検証した。重回帰分析の結果、L2理想自己は英語学習努力と国際社会への接触という2つの異なる要因に対する有力な予測要因であることが明らかとなった。つまり、上記の2つのゴールを達成しなくてはならない日本の社会において、理想とする英語学習者像をイメージし、それに近づきたいと願うことは非常に重要であると言えるだろう。

一方、L2義務自己も英語学習努力の有意な予測要因として示された。一般的に、L2義務自己は言語不安などと関係があると考えられ(Papi, 2010)、言語習得の成功には結びつかないものとして考えられている。しかしながら、本研究の結果は、日本人が英語学習を進めていくには、ある程度の義務感のようなものが必要である可能性を示唆していると言える。日本において、英語の習得が必須であることはもはや常識の域に差し掛かっている。しかし、現実を見てみると、例えば大企業への就職などを含めて、多くの人々の生活における「幸せ」を追求するにあたり、英語の習得は決して必要条件にはなっていない。そのような状況の中で、英語学習を継続したり、努力を重ねたりするには、ある程度の外的なプレッシャーや義務感が必要になってくるのではないだろうか。L2義務自己には上記のような負の側面があるが、Konno (2011)によれば、L2理想自己もL2義務自己も高い場合に、学習努力が促進されるという。L2義務自己とは、英語学習に正の影響を及ぼす側面と、負の影響を及ぼす側面が混在した動機要因である可能性があり、また、L2義務自己を積極的に促進するのは決して教育的とは言えない。しかし、少なくともL2理想自己が十分に高まっている状況であれば、L2義務自己は英語学習に良い影響を及ぼす要因となるのではないだろうか。

内発的/外発的動機要因の中では、同一視的調整が、英語学習努力と国際社会への接触の2要因を予測する結果となった。既に述べたKoestner and Losier (2002)の結果を考慮すれば、この結果は特に驚くべきことではない。また、人間は大人になるほど単純に「楽しい」という感情だけで行動しなくなると考えられている(桜井, 2009)。大学生ともなれば就職ということについて嫌でも考える必要があり、将来の自分のキャリアという概念が学習行動に付きまとうことになる。また、前述のように、今後のキャリアにおいて英語が必要になるという社会的な要請を意識するようになるだろう。これらを考慮すると、キャリアなどを含む個人的価値のため、という理由が、大学生の英語学習を支えるようになるのも自然なことなのではないだろうか。一般に、中等教育、高等教育を問わず、「学習」という行動には内発的動機づけが最も重要であると考えられている。しかし、本研究の結果が示すように、年代によっては同一視的調整という自己決定度が高い動機要因を、より深く考慮する必要があると言えるだろう。

5. 結論

L2理想自己は日本人の英語学習を支える重要な動機づけ要因であることが分かった。これを育むことにより、直近の英語学習環境で努力を重ねたり、国際社会に積極的に関わろうと言う意識が高まったりすることに大きく貢献するものと思われる。また、L2義務自己と英語学習努力との相関が示すとおり、日本人の英語学習にはある程度の義務感やプレッシャーが必要である可能性がある。更に、外発的動機づけも日本人の英語学習を支える要因であることがわかったが、大切なことは、単に義務感を感じさせたり、プレッシャーを与えたりすることではない。また、教員が学習者をコントロールすることでもない。自己決定度を高めるために、外的な要求やプレッシャーを自分のものにできるよう周囲が働きかけていくことである。

教育的示唆としては、まず、学習者が目標にしたいくなるようなロールモデルを身近な環境に置くことが挙げられる。例えば、教員が率先して英語を使ってコミュニケーションを図ることや、英語が得意な学習者を教室内で上手く取り上げることなどは比較的容易であるだろう。また、英語そのものに触れたことがない学習者であれば、積極的にビデオ教材などを活用することも一つの手段である。しかし、あくまで自然に教室内に導入し、決して見せびらかしにならないように気をつける必要がある。そして、英語学習活動を、学習者に「楽しい」「価値がある」と思わせることであろう(Konno, 2014)。既に述べたように、「楽しい」だけでは大学生のような大人の学習者を動機づけるには不十分かもしれないが、全ての根源はこの「楽しい」という感情であり、行動の第一歩となる。このような「楽しい」「価値がある」と思うことの積み重ねが外側から与えられる価値観を内在化し、徐々に自分の理想像を形成する

ようになると考えられる。

本研究の限界点として2点挙げられる。1点目は、調査対象者の偏りである。本研究では出来るだけ多様な参加者を対象としようとしたが、一部の学部には所属する大学生のみとなってしまった。今後は中学生や高校生、そしてより多様な学部には所属する大学を対象とすることで、より精緻な分析が可能となる。2点目は、回帰分析における従属変数の偏りである。本研究ではNoels (2001) を参考に従属変数を選択したが、2つの変数に留まってしまった。より多様な変数との関係性を検証することにより、L2 自己のより多彩な側面が見られるようになるのではないだろうか。

注1

Deci and Ryan (1985) の自己決定理論における内発的動機づけと外発的動機づけは、「行動の理由が内発か外発か」を表す自己決定度により、5つの下位概念に区別される。内発的動機は、ある行動そのものに対する内発的な興味や楽しさによる動機を指す。行動をした先の結果ではなく、行動すること自体が原動力（動機）であるため、その行動は極めて自己決定的であると言える。外発的動機は3つに区別される。最も自己決定度が高い外発的動機づけは同一視的調整と呼ばれ、ある行動の結果得られるもの（将来のキャリアや自己成長）に見出す価値による動機を指す。2番目は取入的調整であり、ある行動に対する義務感による動機を表す。外的な圧力（両親や先生、友達、雰囲気や状況）により統制された動機であるが、「なんとなくやった方がいいと思う」など、一応はその統制を受け入れた状態である。最も非自己決定的な動機は外的調整であり、行動の結果得られる賞罰や成績、物品等のみによって統制された動機である。行動に対する内発的な側面はなく、一旦物質的な成果が得られると動機が消滅する。最後は無動機と呼ばれる動機で、行動に対して意味を見出せないことを学習してしまい、既に諦めている状態を指す。

参考文献

- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Lamb, M. (2007). The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. *TESOL Quarterly*, 42, 1-24.
- Masgoret, a.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In R. Ryan & E. Deci (Eds.). *Handbook of self-determination research* (pp. 101-122). NY: The University of Rochester Press.
- Konno, K. (2011). The relationship between L2 selves, intrinsic/extrinsic motivation and motivated behavior of Japanese EFL learners. *ARELE*, 22, 345-360.
- Konno, K. (2014). Motivational practices for enhancing EFL learners' self-determination and the L2 self. *ARELE*, 25, 191-206.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51, 107-144.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467-479.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspectives. In R. Ryan & E. Deci (Eds.). *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 120-139). NY: Multilingual Matters.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 66-97). NY: Multilingual Matters.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda

(Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 140-163). NY: Multilingual Matters.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.

廣森友人. (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 東京：多賀出版.

桜井茂男. (2009). 『自ら学ぶ意欲の心理学 -キャリア発達の視点を加えて』 東京：有斐閣.